

Michael Winkler

# Zivildienst als Lerndienst?

## Kritische Anmerkungen zur Pädagogisierung eines Zwangsdienstes

**W**eil ich mit einem ungewöhnlichen Vortrag konfrontiere, nämlich dem Thema unserer Tagung kritisch oder zumindest ambivalent gegenüber, mache ich mich lieber gleich richtig verächtlich, indem ich ein Zitat an den Anfang stelle. Ein Zitat, dem man sofort anmerkt, dass es nicht aus unserer Zeit stammt. Es lautet jedenfalls: "Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinsetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt lässt gestaltet werden." Dieses Zitat stammt von einem berühmten protestantischen, genauer: reformierten Theologen des beginnenden 19. Jahrhunderts, nämlich von Friedrich Schleiermacher. Schleiermacher war der nicht nur für seine Zeitgenossen berühmteste Prediger an der Berliner Dreifaltigkeitskirche. Er war Theologe und Philosoph an der Berliner Universität, die er maßgeblich gestaltet hat; sein Name muss neben Humboldt und Fichte genannt werden. Schleiermacher war endlich einer der bedeutendsten Theoretiker der modernen Pädagogik; aus diesem Zusammenhang stammt der Aphorismus, der nun geradezu eine kleine Theorie der Pädagogik formuliert; er macht Grundverhältnisse, Aufgaben und Leistungen in Zusammenhängen deutlich, die wir mit den Ausdrücken Erziehung und Bildung zu verstehen suchen, neuerdings häufiger auch, wenn wir von Lernen sprechen – obwohl dies nicht ganz unproblematisch ist. Ich stelle den Aphorismus an den Anfang, weil ich mich als Pädagoge, genauer: als Sozialpädagoge mit der Problematik auseinandersetze, den Zivildienst zu einem Lerndienst zu entwickeln – so wie das von der letzten Bundesregierung in die Debatte eingebracht wurde, wie dies ausdrücklich der jüngste Koalitionsvertrag im Zusammenhang einer Stärkung der Bürgergesellschaft festhält, wie es endlich das zuständige Bundesministerium vor rund einem Monat ausgesprochen hat, übrigens mit einem erneuten Bekenntnis zur Beibehaltung des Zivildienstes. Wer sich an ein solches Projekt der Konversion des Zivildienstes zum Lerndienst macht, sollte sich jedoch der Implikationen bewusst sein, die mit diesem Umbau verbunden sind – und diese sind, zumindest auch, als Fragen an die Pädagogik zu stellen. Umgekehrt muss aber diese versuchen, sozusagen das Pädagogische am Zivildienst zu erkennen – und zwar in den Möglichkeiten wie in den Grenzen, die sich hier stellen. Damit habe ich indirekt die Gliederung meines Vortrages verraten. Ich werde zunächst eine Art methodische Überlegung anstellen, warum und wie wir pädago-

gisch über den Zivildienst nachdenken können und dürfen. Ein zweiter Teil ist beschreibend und analytisch angelegt. In ihm geht es um Bedingungen, Probleme und Aufgaben eines Zivildienstes als Lerndienst, wie sie sich auf Seiten der jungen Männer selbst zeigen. Dem will ich – drittens – eine kurze gesellschaftsanalytische Überlegung zur Seite stellen, die vielleicht erklären kann, was die jungen Männer selbst als Erfahrung am Zivildienst geradezu verteidigen; es geht darum, dass das, was sie dort faktisch lernen, von herausragender sozialer und kultureller Wichtigkeit ist. Der vierte Teil soll dann kritisch-konstruktiv Vorbehalte gegen die Vorstellung vom Zivildienst als Lerndienst aussprechen, dann aber Erwartungen skizzieren, welche an einen solchen weiter entwickelten Zivildienst zu stellen sind. Dass ich meine Vorbehalte erst hier und zudem in einem doch konstruktiven Zusammenhang ausspreche, hat eine rhetorisch strategische Funktion: ich möchte deutlich machen, dass ich das Thema, dass ich die angedeutete Entwicklung für wichtig und sinnvoll erachte, dass wir aber gleichwohl nicht blind sein dürfen gegenüber möglicherweise problematischen Implikationen des Geschehens; diese ergeben sich – so will ich schon vorab sagen – aus den irritierenden Formen einer Inanspruchnahme und Verengung des Lernens für bestimmte gesellschaftliche, allzumal für ökonomische Zwecke.

### Methodische Vorüberlegung: Können und dürfen wir über den Zivildienst pädagogisch sprechen?

Auch wenn Lernen ins Spiel gebracht wird, ist es zunächst überhaupt nicht selbstverständlich, über den Zivildienst in pädagogischer Hinsicht nachdenken zu wollen. Gegen einen solchen Zugang spricht vielmehr, dass in der jüngeren Debatte ganz eigentümlich erzieherische Vorstellungen mit dem Zivildienst verbunden werden. Da ist von Nacherziehung die Rede, von Nachsozialisation, gelegentlich hört man Vorstellungen von Disziplinierung, angeblich werde von ihm ein – so wurde mir jedenfalls berichtet – Ausgleich von Erziehungsdefiziten gefordert. Ein wenig hat man den Verdacht, dass mit all diesen Vorstellungen dann doch noch die Unbotmäßigkeit bewältigt werden soll, welche mit dem Zivildienst für manche verbunden scheint, Zivildienner<sup>1)</sup> provozieren wohl bei manchen den Ein-

1) Ich benutze den in Österreich üblichen Ausdruck »Zivildienner«. Dies hat zunächst mit meiner eigenen Herkunft zu tun, hat sich

druck des Oppositionellen, den man nun doch zur Raison bringen muss. (Einige möchten daher all das in den Zivildienst hineinbringen, was sie gerne mit der Bundeswehr verbinden, im besten Unwissen darüber, dass diese schon in der Grundausbildung solche Erwartungen ebenfalls kaum erfüllen kann. Im Gegenteil schafft es die Bundeswehr zuweilen, aus relativ selbständigen jungen Menschen eine Art Versorgungsempfänger zu machen. Das Urteil vieler Eltern fällt jedenfalls ziemlich vernichtend über die sozialisatorischen Effekte der Armee aus.)

Schon seriöser hören sich dann die pädagogischen Erwartungen an, nach welchen der Zivildienst in einer Weise umgestaltet werden soll, dass in ihm entweder Grundvoraussetzungen für die berufliche Bildung, also eine Art Orientierungswissen wie einschlägige Einstellungen vermittelt werden können. Es geht um die berühmte Ausbildungsfähigkeit, die nur den kleinen Haken hat, dass wiederum keiner weiß, worum es sich bei ihr eigentlich handelt. Vermutlich erhofft man sich vom Zivildienst die berühmten sozialen und Selbstkompetenzen, deren Vermittlung den Schulen aufgetragen, aber eben daselbst gar nicht geleistet wird – sonst würde die Forderung für den Zivildienst gar keinen Sinn machen.

Allerdings hat dies weniger mit Defiziten der Schulen, sondern damit zu tun, dass man diesen etwas abverlangt, was sie gar nicht vollbringen können. Erneut weiß nämlich keiner so genau, was da eigentlich den Schülern als Selbst- und Sozialkompetenzen zugänglich werden soll. Dieser Vorbehalt gilt endlich für die – inzwischen wohl ebenfalls vom Zivildienst erwarteten – Schlüsselqualifikationen. Wiederum wäre es zu schön, wenn wir wüssten, welche von den mehr als tausend einschlägig beschriebenen Schlüsselqualifikationen als Hauptschlüssel tauglich werden. Und nicht minder muss man skeptisch sein gegenüber den – noch im Koalitionsvertrag ausgesprochenen – Erwartungen, der Zivildienst könne der Funke sein, an welchem sich ehrenamtliches und zivilgesellschaftliches Engagement entzünde. Dabei ist weder zu bestreiten, dass die Zivildienstler eine solche Bereitschaft mitbringen, noch kann man ganz ausschließen, dass ein solches zivilgesellschaftliches Engagement wirklich mit und nach dem Zivildienst entstehen könne. Das Problem liegt vielmehr darin, ob es sich um kontingente Nebeneffekte handelt und ob man dies alles wirklich systematisch dem Zivildienst abverlangen kann und soll.

Dass potenzielle wie praktizierende und ehemalige Zivildienstler sich intuitiv, aber nachdrücklich, gegen eine solche Pädagogisierung ihres Dienstes wehren, hat gute Gründe. Der eine liegt darin, dass

der Zivildienst – wie sein Name eben besagt – ein gleichsam bürgerliches und politisches Verhältnis darstellt, in das Erwachsene eintreten. Der schon genannte Schleiermacher hat diese Unterscheidung sehr energisch betont, dass es nämlich in staatlichen, genauer in eben politischen Dingen um Zusammenhänge Erwachsener untereinander, in pädagogischen dagegen um das Verhältnis von älterer zur jüngeren Generation gehe. Der Zivildienst meint eindeutig den ersten Zusammenhang – übrigens aus seiner Analogie zum Militärdienst, der eben von Vollbürgern und nicht von Heranwachsenden zu bestreiten ist. Beide Dienste haben eine durchaus initiierende Funktion für den Eintritt in eine ernsthafte politische Existenz – vielleicht sollte man das ernst nehmen. Insofern nehmen Zivildienstler für sich und ihre Tätigkeit in Anspruch, dass sie ein Recht wie eine Pflicht wahrnehmen, die ihnen als Bürger zustehen und sie in ihrem politischen Status bestätigen – und genau dies verbietet zunächst eine Vorstellung, nach der sie mit dem Zivildienst in ein Lehrverhältnis einmünden.

Nun kann man zwar einwenden, Lernen sei eben kein pädagogisches Unternehmen; wir lernen ja ständig – ich werde später darauf zurückkommen. Gleichwohl trägt dieser Vorbehalt nicht sehr weit, weil nämlich die für den Zivildienst als Lerndienst artikulierten Erwartungen in ihrer Begründung Ziele und Perspektiven vorschlagen, welchen dann die Lernenden sich fügen sollen.

Damit nähere ich mich dem zweiten Grund, der zur Vorsicht gegenüber pädagogischen Konnotationen in unserem Zusammenhang spricht. Offensichtlich verraten nämlich diese Konnotationen ein falsches Pädagogik-Verständnis. Die Begründungen für den Zivildienst als Lerndienst unterstellen nämlich nicht nur eine Figur der Belehrung, sondern setzen die jungen Männer in ein Verhältnis der Asymmetrie – wobei paradoxerweise noch offen bleibt, wo die ihnen Übergeordneten zu sehen sind, wer die Position des Lehrenden wahrnehmen soll. Denn dies ist klar: Die Träger von Zivildienstplätzen können solche Lehrverhältnisse gerade nicht realisieren, weil sie nämlich die Zivildienstler sozusagen sofort, mit ihren schon erworbenen Kompetenzen benötigen, um die erforderliche praktischen Aufgaben zu bewältigen.

Übrigens liegt gerade darin noch einmal ein Widerspruch gegen eine einfache pädagogische Ambition: Der Zivildienst stellt eher den Abschluss und die Bewährung dessen dar, was in der vorhergehenden Lernzeit erworben worden ist. Solche Bewährung und Prüfung ist sogar geradezu notwendig, weil nur so die Lernenden sich selbst beweisen können. Diese Wirksamkeit dadurch einschränken zu wollen, dass man schon wieder vom Lernen spricht, macht sowohl das bislang Aneignete wie denn auch die Kernleistungen des Zivildienstes zunichte.

dann aus dem Kontext des an meinem Lehrstuhl von Frau Doreen Cerny durchgeführten Forschungsprojekts ergeben, auf das ich mich in den Ausführungen u.a. stütze. Frau Cerny untersucht in biographischen Verfahren junge Erwachsene in Deutschland, Österreich und Italien, die als Zivildienstler in Gedenkstätten arbeiten.

Dennoch kann man den Zivildienst pädagogisch begreifen, man muss sich dazu aber von den üblichen, ebenso trivialen wie meist falschen Vorstellungen von diesem Geschäft der Pädagogik verabschieden. Erziehung und Bildung lassen sich nämlich in ihrer strukturellen Logik nur erkennen, wenn wir sehen, wie Verhältnisse, Rahmenbedingungen sozial und kulturell organisiert werden, in welchen und an denen einerseits grundlegende gesellschaftliche Sachverhalte und Regeln sichtbar werden; andererseits aber müssen sich die sich entwickelnden Subjekte selbst nicht nur diese Verhältnisse und Rahmungen aneignen, auf ganz eigene Art übrigens, sondern sich in dieser Aneignungsarbeit geradezu selbst konstituieren. Insofern gilt: Wenn überhaupt, dann ist der Zivildienst als ein Bildungsereignis zu denken und zu fassen, das sowohl den Autonomieanforderungen junger Menschen genügen, wie auch ihren eigenen Aspirationen entgegenkommen muss, in den Verhältnissen der Welt und an diesen sich entwickeln und verändern, sich eben bilden zu können.

#### ■ Die Problem- und Sachstruktur des Zivildienstes heute: Die Lage der Akteure

Die erste Voraussetzung des Zivildienstes ist schlicht und einfach mit den jungen Männern gegeben, welche sich für diesen entscheiden. Es handelt sich bekanntlich um die Altersgruppe der 18- bis 23-Jährigen, zu etwa 50 Prozent Abiturienten – nach allem Wissen um deren Herkunft lässt schon dies den Gedanken der Nacherziehung etwas irritierend wirken, soll nicht tatsächlich (Ab-)Härtung damit gemeint sein. Dieser Gruppe kommt jedenfalls formal und rechtlich gesehen der Erwachsenenstatus zu, ihre Angehörigen sind volljährig, daher mit entsprechenden Rechten und Pflichten ausgestattet. Wir erwarten eigentlich eine hohe Selbstständigkeit. Lebenspraktisch weiß zwar jeder, der männliche Kinder in diesem Alter hat, dass diese zwar weit von einem solchen Erwachsenenstatus entfernt sind – als Eltern muss man sie glattweg noch daran erinnern, dass sie sich die Zähne putzen sollen. Zugleich aber reklamieren sie in vielen Bereichen ihrer Lebensführung Unabhängigkeit und Selbstbestimmung gegenüber Vorstellungen und Zumutungen, welche von der älteren Generation an sie heran getragen werden.

In dieser Selbstbehauptung haben sie – abgesehen von ihrer psychophysischen Entwicklung, welche nun dann doch auf den Erwachsenenstatus zu steuert, der neurophysiologisch mit dem Abschluss der Gehirnentwicklung etwa im 20. Lebensjahr eintritt – zwei große Verbündete; sie stützen sich auf die Angehörigen der Peer Group, auf die Gleichaltrigen, dabei häufig auf schon gegengeschlechtliche Partner. Sie berufen sich dann auf eine medial erzeugte Kultur, welche die von ihnen selbst präsentierte Jugendlichkeit zum Maßstab er-

hoben hat – in solcher Nachdrücklichkeit, dass noch die Eltern der jungen Männer den so inszenierten Idealen folgen wollen. Umgekehrt bewegen sich diese jungen Männer in einer geradezu erstaunlichen Abhängigkeit von ihren Eltern; sie sind materiell, vor allem in jeder Hinsicht ihrer alltäglichen Lebensführung auf deren Unterstützungsleistungen angewiesen und werden, so ist die nüchterne Prognose für sie, dies dann noch längere Zeit sein, wobei die jungen Männer in Deutschland das Nest noch weit früher verlassen als Gleichaltrige etwa in Italien und Spanien.

Schon hier deutet sich an, dass sich die jungen Männer in einer eigentümlichen Lebenssituation befinden, die in mancher Hinsicht die Jugendphase verlängert, sich aber doch von dieser abhebt. Die Eigentümlichkeit besteht darin, dass sie sich in einer Spannung von hoher Selbstständigkeit und ebenso hoher Unselbstständigkeit bewegen, dass sie vor allem kaum ein Modell für sich vorfinden und aneignen, das ihnen als tragfähiger Lebensentwurf erscheint und somit ermöglichen würde, sich mit großer Entschiedenheit und Gewissheit dafür zu entscheiden, was sie denn nun lernen sollten. Diese jungen Männer bewegen sich auf der – so der amerikanische Entwicklungspsychologe J. J. Arnett – »long winding road to adulthood«. Damit befinden sie sich in einer ungewöhnlich instabilen Verfassung, die ihren Ausdruck noch darin findet, dass die jungen Erwachsenen gar nicht definieren können, was ein für sie relevanter Lernertrag wäre – im übrigen darf man sich gar nichts vormachen: das Gesagte gilt entsprechend für die jungen Frauen, die zwar etwas entschiedener sind und auch deutlich früher von zu Hause ausziehen, dann aber ebenfalls in Phasen der Unsicherheit und Ungewissheit geraten; möglicherweise – ich spekuliere ein wenig – gewinnt ihre Unsicherheit eine Ausprägung in dem, was wir gegenwärtig unter dem Stichwort des demographischen Wandels diskutieren, nämlich im Verzicht auf Nachwuchs.

Dieser lange, gewundene Weg zum Erwachsenenstatus ist natürlich kein Zufall: Er hat vor allem damit zu tun, dass die spätmodernen Gesellschaften selbst extrem unsicher und prekär sind. Sie richten gewaltige Hindernisse beim Eintritt schon in den tertiären Bildungsbereich, dann erst recht aber bei der Berufseinmündung auf – die jüngsten Demonstrationen in Frankreich haben dies ganz deutlich gemacht.

Zivildienstler repräsentieren mithin eine Generation, die sozusagen systematisch in die unbezahlte Arbeitswelt der Praktika geschickt wird, wo sie als »hire and fire«-Arbeitskräfte gleichzeitig ausgebeutet und für uninteressant erklärt werden; sie können angesichts ihrer Lebenslage kaum stabile Orientierungen und Handlungsmuster aufbauen. Gesellschaftlich, kulturell, vermutlich aber in unserem ganzen Habitus als Eltern erzeugen wir gleichzeitig massiven Druck und genau damit das Gefühl,

dass die jungen Menschen in ihrer Verfasstheit eigentlich wertlos sind. Denn das ist ja die Dialektik von dauernder Forderung: sie vermittelt dem so Geforderten das Gefühl, in seiner aktuell gegebenen Existenz eigentlich nichts zu taugen und wertlos zu sein. Man muss doch erst lernen, um sich in einer Lebenswelt zu bewähren, die sich aber zugleich doch verschließt. Und dies gilt besonders dann, wenn man – wie in Deutschland – damit konfrontiert ist, möglichst früh die richtigen Entscheidungen treffen zu müssen, weil es nur wenig Möglichkeit zu Revisionen gibt. Die Unkultur der Bildungsorganisationen und formalisierten Bildungsprozesse in diesem Land erweist sich ja als geradezu gnadenlos fehlerfeindlich.

Vor diesem Hintergrund ist nun allerdings die Forderung nach dem Zivildienst als Lerndienst zu prüfen – genauer gesagt: sie wäre zu prüfen, empirische Untersuchungen fehlen nämlich, welche insbesondere die Einstellungen und Haltungen der jungen Männer zu dieser Erwartung erheben. Nüchtern gesagt kann man sich daher des Eindrucks nicht erwehren, dass die Politik mit ihrer Forderung nach entsprechender Entwicklung des Zivildienstes einmal mehr eine hübsche Sprachblase entwickelt, bei der die Beteiligten unbefragt geblieben sind. Denn: Wer männliche Jugendliche knapp vor dem Zivildienst fragt, was sie von diesem erwarten und ob der Zivildienst als Lerndienst für sie attraktiv wäre, erhält zunächst einmal etwas irritierende bzw. irritierte Reaktionen – festzuhalten ist noch einmal, um Vorbehalten zu begegnen, dass es keine systematischen Untersuchungen gibt, die Befunde also eher zufällig und nicht kontrolliert zustande gekommen sind. Sie können vielleicht Hypothesen begründen. Jedenfalls ist die Reaktion auf beide Fragen, auf die nach den Erwartungen und auf die nach einem möglichen Lerndienst, von schlichtem Unverständnis geprägt.

Diese irritierten Reaktionen haben wohl damit zu tun, dass die Entscheidung für den Zivildienst nur bedingt mit starken Motiven und Gründen einhergeht. Sie fällt gewiss nicht kontingent, aber sie wird deutlich weniger rational getroffen, als man dies vermuten würde. Manche entscheiden sich zwar bewusst gegen den militärischen Dienst, mit Argumenten freilich, welchen man nur bedingt Sinnhaftigkeit zusprechen kann. Dieses Fehlen einer rationalen Begründung hat vielleicht noch damit zu tun, dass der Zivildienst heute ein ambivalentes Image hat, das wenig mit dem alten Vorurteil vom Drückebergertum zu tun hat. Er wird nämlich in der Öffentlichkeit offensichtlich keineswegs mehr als die leichtere Alternative angesehen; zumindest unter Erwachsenen gilt er längst als die größere Zumutung. Aber er steht bei Erwachsenen fast immer – und das ist wichtig für den Gedanken eines Lerndienstes – unter dem Verdacht, dass die Zivildienstzeit verlorene Zeit sei. Bei der Bundeswehr, so heißt es dann, könntest du ja wenigstens

noch etwas lernen, das du später verwerten kannst. Wenn du dich länger verpflichtest, kannst du den LKW-Führerschein erwerben, das ist doch schon fast wie eine Lebensversicherung, LKW-Fahrer werden doch immer gebraucht. Für die Leistungen im Zivildienst gilt dies offensichtlich weniger, Alten, Behinderten zur Seite stehen zu können, zählt nicht als solche Zukunftsperspektive.

Aber die jungen Leute entscheiden sich offensichtlich genau gegen diese instrumentelle Erwartung, sie wählen das »Soziale«, was immer ihnen dann dabei begegnen mag. Vielleicht demonstrieren sie genau darin eine – psychoanalytisch und sozialisationstheoretisch gesehen – nun dann doch wichtige Opposition und Abgrenzung gegenüber den Zumutungen durch die ältere Generation. Es ist eben dieses Soziale und Politische, das sie kennenlernen wollen – übrigens mit der Gefahr, bei anderen Jugendlichen Ansehensverluste zu erleiden. Das passiert weniger unter Abiturienten, aber bei Jugendlichen mit den Abschlüssen anderer Schularten. Die wirklich spannenden Gesprächspartner wären übrigens die – freilich wenigen – Hauptschüler, die sich für den Zivildienst entscheiden.

Die Jugendlichen können somit nichts mit der Frage nach den Erwartungen an den Zivildienst anfangen, insbesondere die Idee eines Lerndienstes liegt außerhalb ihres Reflexionshorizonts. Nach 12 bis 14 Jahre Schule scheint die Vorstellung eines Lerndienstes eher abstoßend, wobei damit kein Affekt gegen das Lernen verbunden ist. Aus der Jugendforschung wissen wir, dass die Jugendlichen durchaus Realisten, in mancher Hinsicht geradezu positivistisch gegenüber den Anforderungen einer Gesellschaft eingestellt sind; die letzte Shell-Studie sprach von den Ego-Taktikern. Sie opponieren nicht grundsätzlich, schon gar nicht gegen das Lernen, selbst wenn sie die Sinnhaftigkeit des Geschehens nicht immer nachvollziehen können. Dass sie also lernen müssen und dies mehr oder weniger gerne tun werden, steht völlig außer Debatte – im Gegenteil wissen die meisten, dass ihre Lebensperspektiven von ihren Anstrengungen im formalen Bildungssystem abhängen. Aber genau dies erklärt schon ein wenig, warum die jungen Männer wenig mit der Vorstellung vom Lerndienst anfangen können und wollen.

In der Tat kann man die Ratio dieses Ausdrucks kaum nachvollziehen, wenn man sich vergegenwärtigt, dass eine zentrale Aufgabe der Schule eben darin besteht, nicht bloß die Autonomie der Subjekte zu fördern, sondern die Selbständigkeit des Lernenden zum Maßstab zu machen.<sup>2)</sup> Insofern wäre es geradezu verwunderlich, wenn die jungen

2) Was man auch immer gegen die Untersuchungen des Programme for International Student Assessment – vulgo: PISA – sagen kann und eigentlich einwenden muss, so bildet doch die Selbststeuerung des Lernens dort eine zentrale getestete Domäne. Der Bereich metakognitive Strategien macht genau dies zum Objekt der Untersuchung.

Männer mit der Vorstellung nicht hadern würden, dass man nun nach Abschluss der Schulzeit schon wieder zum Lernen verpflichtet werden und dies noch als einen Dienst verrichten soll. Das geht nicht zusammen, ganz im Gegenteil: Es desavouiert sowohl die Schulzeit und die Jugendlichen wie aber den Zivildienst selbst.

Noch interessanter aber scheint die Reaktion jener jungen Männer, welche den Zivildienst absolviert haben. Geradezu durchgängig erfährt man, dass sie das Gefühl gehabt haben, tatsächlich etwas gelernt zu haben. Sie empfinden den Zivildienst als biographischen Gewinn, den sie nicht missen wollen. Kritisch äußern sich interessanterweise nur jene, welche vor allem mit gleichsam logistischen Aufgaben konfrontiert waren, daher keine unmittelbar menschlich persönlichen Begegnungen hatten.

Um es also etwas zu paradox zu formulieren: Die jungen Männer können eigentlich überhaupt nichts damit anfangen, den Zivildienst als Lerndienst zu sehen; sie können das weder prospektiv noch im Nachgang. Gleichzeitig aber sehen die Absolventen ganz klar, dass sie etwas gelernt haben und dies überhaupt nicht missen wollen; sie sehen das Geschehen als bereichernd und wertvoll an, sie meinen auch, dass sie sich selbst auch noch einmal verändert haben, mit der Erwartung übrigens, dass dies lebenslang anhalten werde.

Wie kann man diese Eindrücke oder Befunde deuten? Vor dem Hintergrund einer Untersuchung, die an meinem Lehrstuhl durchgeführt wird, drängt sich geradezu eine Vermutung auf, die ich mit den Worten fassen möchte, die einer der von uns befragten Zivildienner verwendete. »Also«, sagt Jonathan K., »diese, die Entscheidung [...] war zweifellos das Fundament für die letzten fünf Jahre meines Lebens«. Dabei trifft allerdings zu, dass unsere, konkret die von Doreen Cerny durchgeführte Untersuchung mit Zivildiennern in einem besonderen Feld zu tun hat, nämlich mit jungen Männer aus Deutschland, Österreich und Italien, die ihren Dienst an Gedenkstätten absolvieren. Vielleicht sind die Befunde nicht zu verallgemeinern, gleichwohl zeigt sich als durchgängiges Motiv: Der Zivildienst wird für sie eine entscheidende Erfahrung, weil sie sich entscheiden konnten. Nicht, weil sie etwas lernten, weil sie Wissen um Geschichte erworben haben, weil sie auch mit Irritationen umgehen müssen, die ihre eigenen Familien und ihren eigenen Lebensweg berühren. Maßgebend ist vielmehr, dass sie sich entschieden haben – manchmal hat man den Eindruck, dass dieser Tatbestand der Entscheidung sogar erst noch im nachhinein bewusst und biographisiert wird – was ja nichts anderes ist als eine Form des biographischen Lernens.

Eine zweite Vermutung schließt sich hier an: Nicht bloß die Entscheidung ist wichtig, sondern der Eindruck, etwas Wichtiges zu tun oder getan zu haben. Das tritt deutlich hervor, wenn Abwägungs-

prozesse getroffen werden, zwischen Militärdienst und Zivildienst, vor allem zwischen Zivildienst und Totalverweigerung. Diese wirkt unsinnig, als unnötiger Zeitverlust – aber nicht für das Lernen, sondern dafür, »etwas im Leben zu machen«. Mit anderen Worten: Der Zivildienst gibt offensichtlich das Gefühl, möglicherweise zum ersten Male im Leben, Wirkungen zu erzielen, die man sich selbst zu rechnen kann, die daher Bedeutung für einen haben. Nun wissen wir aus der pädagogisch-psychologischen Forschung, dass genau diese Erfahrung, etwas bewirken zu können, die Grundlage aller gelingenden Lernprozesse darstellt – genauer würde ich schon hier davon sprechen, dass uns dies auf Bildung aufmerksam macht. Die Wirkung im Konkreten, am anderen Menschen, zuweilen in der Banalität, regelmäßig Kinder mit ihren Rollstühlen in den VW-Bus zu packen, schafft das Gefühl von Wichtigkeit, gibt die Erfahrung, in der Welt eine Aufgabe zu leisten, auf die nicht verzichtet werden kann. Anders gesagt: die wichtige Lernerfahrung besteht darin, wirklich benötigt zu sein, wirklich etwas zu leisten, wirklich etwas zu bewirken, nicht nur gegenüber einer abstrakten Instanz, sondern an konkreten Menschen. Dieses Gefühl der Wirksamkeit erzeugt aber einen ganz eigentümlichen Effekt: Sie macht die Erfahrung zugänglich, dass man selbst in der Welt steht, dass man eine Person ist, nicht nur ein Schüler.

Eine dritte Vermutung erschließt sich wieder aus dem Material unserer Interviews (die in dieser Hinsicht Erfahrungen bestätigen, die wir auch aus anderen pädagogischen Zusammenhängen als grundlegend für Bildung kennen). Die jungen Männer berichten, dass der Zivildienst sich für sie auf ganz eigentümliche Weise mit einer signifikanten Person verbindet: Jemand ist wichtig geworden bei der Entscheidung für diesen, jemand hat im Prozess der Entscheidung plötzlich eine völlig veränderte Bedeutung gewonnen – das kann zum Beispiel der eigene Vater sein, der nun neu bewertet wird -, zuweilen sind im Zivildienst selbst Personen in das Leben getreten, die man nicht mehr vergessen wird, die einen geprägt haben.

Auch hier bin ich mir nicht sicher, ob man die Befunde und Beobachtungen verallgemeinern kann. Gleichwohl konstituiert der Zivildienst auf eine ganz eigentümliche Weise geradezu pädagogische Verhältnisse im Sinne des von Herman Nohl so genannten pädagogischen Bezugs. Verbunden mit dem Zivildienst, oftmals sogar erst in der nachträglichen Biographisierung entstehen Beziehungen zu – wie Werner Loch sie genannt hat – signifikanten Personen; Beziehungen, wie sie niemals zuvor erfahren wurden. Abgesehen von den Eltern mag es zuvor vielleicht Lehrer gegeben haben, die man für interessant und sogar für ganz cool gehalten hat, nun aber werden von den jungen Männern andere Verhältnisse berichtet; so als ob sie in ihrer Entscheidung für den Zivildienst zugleich die Mög-

lichkeit erwerben konnten, sich auf andere erwachsene Personen einzulassen. Auf Ältere, die ihnen etwas zu sagen haben, mit welchen sie sich über die Welt auseinandersetzen können. (Aus dem Zivildienst entstehen mithin tatsächlich – wie von einer bayerischen Tagung zum Thema, freilich mehr hoffnungsvoll als schon gesichert berichtet wird – Generationenbeziehungen –, wobei ich allerdings auch vermute, dass diese latent schon vorher gegeben waren, dass diese vor allem in den Beziehungen zu den Großeltern angelegt waren. Als Hypothese formuliert: Zivildienst und tragfähige Beziehungen zu den Großeltern stehen in enger Beziehung – aber das müssten wir erforschen.)

Eine vierte Vermutung stützt sich erneut auf Befunde der Jugendforschung: Die jungen Männer wehren sich gegen die Idee eines Lerndienstes, weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass sie im Zivildienst lernen. Wie ist das zu verstehen? Allzumal nach der Aufregung um die PISA-Studie hat sich die sozialpädagogisch interessierte Jugendforschung auf den Weg gemacht, um herauszufinden, ob nun tatsächlich – wie Politik und Medien dies behaupten – das Lernen in der Schule im Zentrum der Überlegungen stehen muss. Das Ergebnis ernüchert, obwohl es im Kern schon aus der Forschung etwa zur betrieblichen Weiterbildung bekannt war. Nicht nur, dass die vermutlich entscheidenden Lernerfahrungen eben nicht durch formal organisierte Instruktionsprozesse ausgelöst, sondern von den lernenden Subjekten selbst bestimmt sind. Vielmehr findet dieses sozial und kulturell, zudem ökonomisch relevante Lernen außerhalb von formalen und formellen Lernsettings statt. Bei Jugendlichen spitzt sich dies zu: Die für sie selbst maßgebenden Lernerfahrungen machen sie inzwischen viel weniger im Klassenzimmer, sondern in lebensweltlichen Kontexten. Das non-formale und informelle Lernen trägt eigentlich und wesentlich zur Kompetenzentwicklung bei, selbst wenn es nicht zertifiziert wird. Von ihm profitieren die Jugendlichen in ganz hohem Maße für ihren weiteren Lebensweg. Das ist ein starker Indikator dafür, dass wir eher vorsichtig sein müssen, mögliche Erfahrung- und Lernfelder in einer Gesellschaft zu didaktisieren und der methodischen Kontrolle des Lernens zu unterwerfen. Nötig ist vielmehr, dass für junge Menschen realistische Erfahrungsfelder vorhanden sind, in welchen sie eigene Lernerfahrungen machen und für sich selbst organisieren können – möglicherweise sogar noch in der Zuspitzung, dass sie erst im Nachhinein sich verdeutlichen, dass sie hier etwas gelernt haben.

Das Resümee lautet also: Aus Sicht der jungen Männer muss man skeptisch gegenüber dem Gedanken sein, den Zivildienst als Lerndienst zu organisieren. Es geht schief, wenn es zu einer Scholarisierung, zu Ausbildungsverhältnissen führt, in welchen die jungen Leute das Gefühl haben, erneut gleichsam um ihre Existenz gebracht zu werden,

die sie doch durch die Entscheidung für den Zivildienst entdeckt und bestimmt haben. Wichtig und möglicherweise sinnvoll kann es allerdings sein, sowohl die Entscheidung wie auch das informell und non-formal Gelernte gleichsam reflexiv einholen zu wollen, sozusagen noch einmal im Nachgang kategorial begreifen zu können.

### **■ Zivildienst als Reaktion auf eine flüchtige Gesellschaft**

Bislang richtete sich die Aufmerksamkeit vorrangig auf die jungen Männer, weil sie die Subjekte eines möglichen Lerndienstes sind und sein müssen. Zugleich habe ich aber schon von Lern- und Erfahrungsfeldern gesprochen, davon also, dass diese zu organisieren sind – übrigens in einer Weise, die selbstbestimmtes Lernen und Wirkung erlauben. Nur: indem ich von solchen Feldern spreche, deutet sich doch die Notwendigkeit an, dass sie nicht nur eingerichtet werden, sondern zu begründen sind. Auch wenn also der Zivildienst nicht in methodischer Hinsicht als Lerndienst auszuweisen ist, gibt es allerdings so etwas wie einen pädagogischen Begründungszwang für die einschlägigen Felder. Anders formuliert: Warum ist es heute notwendig, dass wenigstens einige die Möglichkeit haben, in Handlungsfeldern das – wenn Sie so wollen – Soziale zu erfahren und insofern kennen zu lernen?

Um eine Antwort auf diese Frage zu geben, muss man nach den gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen fragen, mit welchen wir heute konfrontiert sind und die möglicherweise Lernprozesse mehr denn je fordern; Bedingungen, die verlangen, dass solche Prozesse selbst dort mit Aufmerksamkeit beachtet und organisiert werden, wo wir uns als Gesellschaft bislang nicht um sie gekümmert haben. Eine pädagogische Interpretation des Zivildienstes muss also prüfen, welche Aufgabe ein solcher in einer Gesellschaft und für diese erfüllt bzw. erfüllen kann oder sogar muss. Ich will aber die damit angesprochene Problematik nur mit einigen Strichen skizzieren, nicht zuletzt, weil Thomas Rauschenbach schon vor drei Jahren hier einige wichtige Tendenzen angedeutet hat, die sich eher zuspitzen – aber, dies muss gesagt werden, zunehmend ins Bewusstsein auch der breiten Bevölkerung treten:

Man übertreibt gewiss nicht, dass sich zunehmend ein starkes Unbehagen an einer zunehmenden Desintegration in modernen Gesellschaften ausbreitet. Das Gefühl macht sich breit, dass diese eine eigentümliche Dynamik entwickeln, in welcher sie nicht nur aus den Händen gleiten, nicht mehr zu steuern sind, während dabei zunehmend mehr Menschen auf der Strecke bleiben. Die kritischen Sozialwissenschaften machen in ihren Diagnosen deutlich, dass es nicht bloß um ein subjektives Unbehagen geht, sondern doch starke objekti-

ve Gründe auszumachen sind, welche uns in die Situation einer Gesellschaft bringen, die sozusagen auf Menschen verzichtet. Etwas überspitzt formuliert, leben wir in einer Gesellschaft, die uns als Menschen sozusagen nicht mehr braucht, nachdem sie zu unserer Vereinzelung beigetragen hat – das schöne Stichwort lautet: Individualisierung –, nachdem sie uns aus allen Zusammenhängen herausgerissen hat – in der englischen Soziologie spricht man vom dis-embedding, also von einer Entbettung, in der nicht nur Sicherheiten, sondern elementare soziale Beziehungen verloren gegangen sind.

Robert Putnam, der amerikanische Soziologe, hat dies schon vor einigen Jahren auf die für Amerikaner elektrisierend wirkende Formel des »bowling alone« gebracht, andere – wie Richard Sennett etwa – beschreiben die dramatischen Welt- und Gemeinschaftsverluste, welche mit dem »flexiblen Menschen« einhergehen, welche in der – so sein jüngstes Buch – »Kultur des neuen Kapitalismus« drohen.

Verschärfend wirkt – und ich brauche dies im kirchlichen Zusammenhang gar nicht erläutern –, dass diese Vorgänge mit einer zunehmenden transzendentalen Obdachlosigkeit einhergehen, die mit dem Verlust der Religiosität einhergeht. Die Situation stellt sich ja schon so dar, dass die Einzelnen in einer Zirkuskuppel herumturnen, ihnen die sichernden sozialstaatlichen Netz weggezogen werden, während sich unter ihnen Abgründe auftun und oben das Zeltdach weggefegt wird. Eine ziemlich unangenehme Situation also, die in der Tat danach fragen lässt, ob es so etwas wie Gemeinschaft geben könnte. Die Suche nach ihr hat schon länger eingesetzt, mit gewisser Vergeblichkeit, wie Zygmunt Bauman uns in seinem kleinen Buch »Community. Seeking Safety in an Insecure World« vorhält, zumal sie zu neuen Fundamentalismen führt.

Wie heterogen die Bemühungen nun sind, das Problem besteht in der Tat darin, ob und wieweit es eigentlich gelingt, Gesellschaft wieder so rekonstruieren, dass sie zu einem Erfahrungszusammenhang für die Beteiligten wird, der jenseits von Funktionszusammenhängen besteht, die für die Markt- und Informationsaustauschprozesse nötig sind (und dann in den schulischen Lernprozessen erörtert werden). Denn – um noch einmal auf PISA zurückzukommen – solche beschreiben die berühmten Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, die in den Schulen erworben werden sollen. Nur: um diese allein kann es eben nicht gehen.

Man mag über Frank Schirmachers Buch »Minimum« streiten, aber es legt doch den Finger darauf, dass wir in dieser Gesellschaft begreifen müssen, wie diese und alle ihre Mitglieder auf elementare soziale Beziehungen angewiesen sind. Anders formuliert: Die jüngeren Entwicklungen moderner Gesellschaften zwingen uns geradezu, die eigene, enteignete und verloren gegangene Gesellschaft-

lichkeit wieder anzueignen, sie uns wieder zu eigen machen, geradezu eine Humanisierung des Sozialen zu betreiben, die nicht nur alle Menschen einschließt, sondern deutlich macht, dass und wie die Beziehungen zu anderen Menschen konstitutiv am Ende für die eigene Selbstachtung sind.

Das scheint ganz entfernt von meiner Thematik, von der Frage nach dem Zivildienst als Lerndienst zu sein. In Wirklichkeit aber bin ich mittendrin: Die Entscheidung der jungen Männer, eben das Soziale zu tun, sich auf unmittelbare Erfahrungen mit anderen Menschen einzulassen, mit Menschen, die schon an den Rand der Gesellschaft gedrängt sind, weil sie alt oder zu jung, behindert, krank oder überlastet sind, weil sie angeblich nicht leistungsfähig oder nicht leistungswillig sind, ist eine Entscheidung dafür, das Soziale zu lernen – nicht abstrakt, wie in einem Sozialkundeunterricht – der bezeichnenderweise abgeschafft wird –, sondern unmittelbar praktisch. Es ist die Entscheidung für die beste Möglichkeit des Lernens, nämlich des Lernens im Feld und am Fall, am konkreten Problem, in Verhältnissen, die einen selbst angehen, auf welche man sich nicht nur praktisch und konkret beziehen kann, sondern vielmehr ein Wissen um sich selbst findet.

Damit wird deutlich, dass und wieweit der Zivildienst als solcher gegenüber dem Zerfall der Gesellschaften dann doch bildend wirkt: Er macht die Erfahrung des Sozialen in einem Zusammenhang zugänglich, die man als ein Minimum, als jene elementare Sozialität am Ende selbst, interpersonell gestalten muss. Er macht zugleich möglich, dass man für sich eben nicht nur soziale Beziehungen gestalten muss, sondern insofern Gesellschaftlichkeit in ihren unabdingbaren Protozügen aufbaut. In Protozügen, wie sie aus dem Zwang entstehen, dem anderen zu helfen, weil dieser auf die Sorge anderer angewiesen ist. In Protozügen, weil sie eben nicht auf Zwang beruht, sondern auf einer freien Entscheidung für eine soziale Praxis als solche. Insofern erfüllt der Zivildienst allerdings die Aufgabe eines Lernfeldes, das seinesgleichen geradezu suchen muss. Den Zivildienst als Lerndienst auszubauen, heißt insofern, ihn schlicht ernst nehmen und gerade nicht mit Zumutungen zu überfrachten, die ihn am Ende in seiner Erfahrungsstruktur zerstören würden.

#### ■ **Kritisch-konstruktiver Teil:** **Vorbehalte gegen den Zivildienst als Lerndienst und Erwartungen an ihn**

Vorbehalte gegen einen Zivildienst als Lerndienst mögen zunächst einmal ganz pragmatischer Natur sein. Die Träger von Zivildienstplätzen profitieren zweifelsohne von diesen, machen aber schon länger kritische Rechnungen für sie auf. Nüchtern betrachtet müssen sie regelmäßig eine ganze Menge Geld in die Ausbildung der Zivildienstleistenden

investieren und betreiben dabei einen Aufwand, der angesichts der kurzen Dienstzeiten nur bedingt als rentabel anzusehen ist. Das Problem besteht darin, dass es sowohl in pflegerischen Zusammenhängen der Alten- wie der Gesundheitsversorgung, aber auch in pädagogischen Kontexten ein solch hohes Maß an Professionalität gefordert ist, dass mit Kurzausbildungen die Arbeit gar nicht mehr sinnvoll durchzuführen ist; das markiert ein Dilemma, das auch die ehrenamtliche Tätigkeit berührt: diese ist ohne Ausbildung seriös eigentlich nicht mehr zu bewältigen, hier geraten alle Konzepte an eine Grenze, welche auf verstärktes bürgerschaftliches Engagement setzen. Den liebenswert naiven Laienhelfer kann es heute als Grundlage der Versorgung nicht mehr geben.

Noch schwerer wiegt für mich jedoch ein Vorbehalt, der sich gegen die zunehmende Inanspruchnahme des Lernens richtet: Lernen, möglichst lebenslang, gehört nämlich zu den großen Schlüsselworten in der medialen und politischen Kommunikation, die damit signalisieren möchte, wie sie den Befunden einer zur Schlüsseldisziplin erklärten Wissenschaft folgt – einmal mehr verspricht all dies gar nichts Gutes. Das Problem besteht nämlich darin, dass eher unklar bleibt, was eigentlich gemeint ist, wenn von Lernen gesprochen wird; möglicherweise stehen wir ja noch, so die Behauptung einer sehr beeindruckenden OECD-Publikation zum Thema, am Anfang einer Wissenschaft des Lernens, zumindest wenn wir das Wissen ignorieren, das in der Vergangenheit allzumal durch die Philosophie gewonnen wurde. Doch unabhängig davon handelt es sich im Grundsatz beim Lernen um einen nahezu selbstverständlichen Vorgang, der aus der schier unglaublichen Plastizität des Gehirns folgt. Dabei sind zwei wichtige Unterscheidungen zu treffen: Zum einen müssen wir sehen, dass es ein Lernen gibt, in welchem sich die neuronalen Strukturen aufbauen und konstituieren, genauer: in welchem die nahezu unendliche Vielzahl möglicher Verschaltungen der rund 100 Millionen Neuronen des Gehirns in bestimmter Weise strukturiert werden. Dieser Aufbau des Gehirns vollzieht sich vornehmlich in den ersten sieben Lebensjahren des Menschen, in welchen insofern tatsächlich etwas Neues aus einer unendlichen Vielzahl von Möglichkeiten geschaffen wird. (Kontrovers ist dabei, in welchem Maße das Gehirn dies faktisch selbst leistet oder auf Impulse aus seiner Umwelt angewiesen ist; unstrittig ist, dass die Entwicklungsprozesse in einer Form von Interaktion zwischen natürlichen Möglichkeiten und Umweltbedingungen erfolgen; nicht minder unstrittig ist übrigens, dass die überwiegende Vielzahl von Verschaltungsmöglichkeiten sich nach sehr alten genetischen Plänen entwickeln, dass aber der quantitativ kleine Teil der höheren neuronalen Funktionen über eine erfolgreiche Lebensbewältigung in gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen entscheidet.)

Dies vollzieht sich bis zum Abschluss des zweiten Lebensjahrzehnts und stellt endlich mithilfe der zunächst erworbenen Denkmittel das höchste Maß der Neuronendichte und Verschränkung im Gehirn her – darnach geht es wieder abwärts. Zum anderen lernen wir weiterhin ständig – nur dass wir keine neuen Funktionen hinzuerwerben, sondern mit den erworbenen Funktionen zusätzliche Informationen und Verknüpfungen im Gehirn speichern, dabei sogar Verluste kompensieren können. Tatsächlich vollzieht sich noch eine Umstrukturierung im Gehirn, so dass wichtige – wenn man so will – kreative Funktionen etwas zurücktreten, dafür aber Erfahrungswissen, Routinen, aber auch jene neuronalen Grundlagen für besonnenes Handeln und sogar für moralische Entscheidungsprozesse gewinnen.

All dies ist immens spannend, vor allem aber konnte es durch die sogenannten bildgebenden Verfahren sichtbar gemacht werden. Im Kern sind also die Aussagen nicht prinzipiell neu, aber unser Wissen über das Gehirn hat mehr Gewissheit gewonnen, weil es besser darzustellen ist – übrigens muss man dazu sagen, dass zugleich die Bereiche immens gewachsen sind, die wir nicht begreifen. Gleichwohl ist uns durch die jüngere Gehirnforschung klar geworden, wie immens bedeutsam die Einsicht in die Formbarkeit des menschlichen Gehirns ist, welche Chancen und Gefahren in dieser Plastizität liegen.

(...)

Ich habe diese ohnedies nur cursorischen Hinweise hier als Exkurs eingefügt, um deutlich zu machen, dass die Befunde der Neurowissenschaften gewiss wichtig sind, damit wir uns gesellschaftlich um gute Lernbedingungen allzumal in den ersten Jahren kümmern. Dennoch: klar muss sein, dass der Lernsachverhalt eine eigentlich triviale Angelegenheit ist, die man nicht überstrapazieren darf, die vor allem nur in ganz eingeschränktem Maße pädagogisch zu gestalten ist. Sieht man von der Spezifik des Gehirnaufbaus in den ersten Jahren ab, lernen Menschen sozusagen immer. (Man kann dies mit unterschiedlichen Modellen charakterisieren, sozusagen vom klassischen Konditionieren bis hin zu ambitionierten Modellen des Lernens am Modell, wobei nüchtern gesagt, die Gelehrten sich streiten, welches denn nun maßgebend sein soll.) Daher stellt es einen Kategorienfehler dar, wenn wir ganze Gesellschaften und Kulturen oder Teilbereiche, wie in unserem Fall den Zivildienst, unter den Begriff des »Lernens« stellen wollen. So platt dies nun klingt: Selbstverständlich lernen hier die Beteiligten, davon muss man im Prinzip kein Aufhebens machen; oder etwas besser formuliert: man muss sich genau ansehen, was sie hier lernen und wie sie dies thematisieren. Dass gelernt werden soll, ist sozusagen soweit eingebaut und selbstverständlich, dass nur Sprechblasenpolitiker besonders darauf aufmerksam machen wollen. Der Zivil-

dienst als Lerndienst ist – wenn man sehr höflich sein will – ein Hendiadyoin -, das aber keine neue Information bietet.

Ein dritter Vorbehalt schließt hier an. Der eben skizzierten Trivialität des Lernens entspricht die Beobachtung, dass es eigentlich keine pädagogischen, vor allem keine sozialpädagogischen Lernbegriffe gibt. Dies mag etwas irritieren, weil man doch gemeinhin davon ausgeht, dass wenigstens die Schule eine ziemlich groß angelegte Veranstaltung darstellt, in der das Lernen doch initiiert, organisiert und vor allem inhaltlich durchgeführt werden soll. Paradoxerweise ist dies eigentlich nur bedingt der Fall, etwas boshaft formuliert: das Elend der Schule, sozusagen ihr konstruktives Dilemma besteht darin, dass sie in der Regel das Lernen voraussetzt. Das gilt zumindest für Schulen in Deutschland – in der Tat hat die vermaledeite PISA-Studie ein Problem aufgedeckt, das jedoch sofort wieder in den Hintergrund geschoben wurde. (Was sich an Reformen abzeichnet, dient weniger der Förderung des Lernens, sondern deutlich mehr einem teaching to the test, mit dem Ergebnis, dass die aus den Befunden entstandene Forderung, from teaching to learning, ziemlich ignoriert wird. Für die Sozialpädagogik könnte man sagen, dass nicht wenige ihrer Angebote und Leistungen eigentlich das Lernen ermöglichen sollten. Nun ist nach dem eben Gesagten völlig klar, dass sie das zweifelsohne auch tun: Selbst der größte Schulkritiker wird zugestehen müssen, dass in der Schule gelernt wird – möglicherweise nur nach dem geheimen Lehrplan, der aber vielleicht ebenso wichtig für eine Gesellschaft und ihre Mitglieder ist wie der offizielle. In den sozialpädagogischen Kontexten gibt es ebenfalls ein Lernen – Kritiker sagen, man lernt, sich an die Angebote der Sozialen Arbeit zu gewöhnen und von ihnen abhängig zu werden.) Dennoch: mit wenigen Ausnahmen gibt es keine Theorie des Lernens in der Pädagogik<sup>3)</sup> und der Sozialpädagogik – und das hat einen Grund darin, dass die pädagogische Theorie versucht, der Komplexität des Geschehens auf die Spur zu kommen, in welchen sich Subjekte durch Aneignung von sozialer und kultureller Wirklichkeit selbst konstituieren – darin spielt Lernen mit, reicht aber zumindest dann kaum hin, wenn wir eben die doppelte Perspektive ernst nehmen, dass es um Selbstgestaltung, also um Autonomie, und um Weltgestaltung in Verhältnissen geht, in welchen wir doch durch die Welt, durch Gesellschaft bestimmt werden.

Diese Komplexität führt zu einem vierten Einwand. Man kann natürlich stets geltend machen, dass es doch nötig sei, die Dinge einfacher zu fassen, um sie beherrschen und wirklich gestalten zu

können. Dass Lernen in den Mittelpunkt der Debatte um den Zivildienst gerückt wird, hat wohl mit dieser Absicht zu tun: Man meint, so den Fallstricken komplizierter Vorgänge zu entkommen, sie vereinfachen und damit auch beherrschen zu können. Es wäre ja vielleicht ein Traum, wenn wir denn das Lernen kontrollieren könnten, wenn wir mit dieser Kontrolle des Lernens vielleicht auch die Herrschaft über die Subjekte antreten könnten – genau dies aber birgt das entscheidende Problem. Die gegenwärtige Lerneuphorie hat jedoch einen sozialen Doppelsinn: Zum einen geht es in ihr gerade darum, einen Prozess zu kontrollieren, zu rationalisieren und vor allem mess- wie prüffähig zu machen, den doch die Subjekte selbst leisten müssen. Beobachten können wir das sehr gut an den sogenannten Bildungsstandards, wie sie nun durch das Berliner Institut im Auftrag der Kultusministerkonferenz festgelegt werden.

Auf den ersten Blick scheinen solche Standards sehr vernünftig, weil man mit ihnen regeln könnte, dass doch wirklich alle jungen Menschen mit einigermaßen vernünftigen Bedingungen für ihre Lernarbeit rechnen dürfen. Faktisch passiert etwas ganz anderes: Bildungsstandards stellen sich nur noch als normierte Testaufgaben dar, während völlig aus dem Blick gerät, wie die Rahmenbedingungen aussehen müssen, die für erfolgreiches Lernen nötig sind. Die Beweislast wird mithin auf die jungen Menschen selbst verlagert – wohl wissend, dass sie nun in der Tat lernen müssen. Mit der Ausrichtung am Lernen gelingt es also, die lernenden Menschen sich untertan zu machen, ohne dass diese sich viel wehren können. Man schreibt ihnen vor, was sie zu lernen haben, die Bedingungen dafür werden nicht geprüft. Insofern muss man die Umstellung der Semantiken auf die des Lernens mit aller Vorsicht betrachten – dies gilt auch für den Versuch, den Zivildienst als Lerndienst zu gestalten. Nicht nur ideologiekritisch wird man notieren, dass hier ein Kontrollmechanismus zumindest etabliert werden kann, der sich am Ende noch gegen die autonome Entscheidung der jungen Männer richtet. Diese wirken so gefährlich, dass man sie vorsichtshalber in ein Lernsetting zwingen will. Der zweite soziale Sinn liegt aber darin, dass man sich mit der Orientierung am Lernen aus der Verantwortung um die Gestaltung von Gesellschaft selbst herausmogeln will: Man bestätigt sozusagen die Subjekte in ihrem individuellen Status als Lerner, verweist sie aber auf sich selbst, allzumal im Blick auf eine dann doch unsichere Zukunft. Aber es käme doch im Gegenteil gerade darauf an, Verhältnisse gut und als lohnenswert zu gestalten, für welche sich die Subjekte, die jungen Zivildienstler entschieden haben! Es kommt also nicht auf ein Lernsetting an, sondern auf eine soziale und kulturelle Praxis, in welcher deutlich wird, dass dieser Gesellschaft nicht nur jene wichtig sind, welchen durch Zivildienstleistungen geholfen wird, son-

3) Für mich faszinierende Ansätze hat hier mein Jenenser Kollege Peter Fauser mit dem Konzept des verständnisorientierten Lernens entwickelt, das insbesondere den Zusammenhang mit dem konstruktiven Akt der Imagination auf der einen Seite und den metakognitiven Prozessen auf der anderen Seite herstellt.

dern dass die Zivildienstler selbst Anerkennung genau für das finden, was sie leisten.

Damit habe ich schon ein wenig den kritischen Teil hinter mich gelassen, um nicht nur destruktiv zu wirken. Wo bleibt also die Perspektive, welche nicht zuletzt dem Zivildienst vielleicht zwar kein neues Profil, aber doch eine Qualität und eine Bedeutung gibt, über welche man gründlich nachdenken muss? Zivildienst als Lerndienst, dies eröffnet den Einstieg in eine Debatte darüber, was der Zivildienst für junge Menschen bedeutet, wie sich an ihm eine Welt darstellt, die ihnen oft nur abstrakt, nun aber sehr konkret zugänglich wird; eine Welt der Bedürftigkeit, des Angewiesenseins auf andere, der Sorge sowohl um Menschen wie auch um wichtige Güter, möglicherweise auch eine Aufgabe, die in einer Weise in Anspruch nimmt, wie sie nie zuvor erfahren wurde. In dieser Perspektive wird nun mehrerlei deutlich:

Wir haben es – erstens – im Zivildienst mit Subjekten zu tun, die sich selbst entwickeln und ihre Veränderungen bestimmen wollen. Ein Indiz dafür ist: Es geht mit dem Zivildienst um Entscheidungen, die junge Männer für sich treffen, in welchen sie sich selbst festlegen und damit feststellen. Sie erfahren sich damit in einer Freiheit, die sie bislang nicht kannten – philosophisch gesehen erleben sie sich in einem moralischen Kontext, der allerdings mit großem Gewicht verbunden ist. Ich habe den Eindruck, dass bei aller Lässigkeit, mit der junge Menschen über den Zivi reden, sie diesem doch eine ganz erhebliche Bedeutung in ihrem Leben zusprechen. Er ist überhaupt nicht beliebig. Das bedeutet aber, dass wir aufpassen müssen, den Zivildienst nicht zu sehr zu trivialisieren, sondern ihm eine deutliche symbolische Funktion mit auf den Weg zu geben. Lernen heißt hier, zu erfahren und zu begreifen, dass man sich für etwas Wichtiges entschieden hat.

Zwei Unterpunkte schließen sich hier an: Der eine lautet, dass man den Zivildienst in seiner symbolischen Bedeutung dem Dienst an der Waffe gleichstellen muss – die Rekruten erleben ein öffentliches Gelöbnis, dem sie zwar gerne ironisch begegnen, das aber dann doch ein Gefühl möglicherweise sogar des Erhabenen gibt. Es ist ein bedeutungsvolles Ereignis. Sich für die Arbeit an der Gesellschaft und in ihr zu entscheiden, muss in gleicher Weise als bedeutungsvoll markiert sein. Die jungen Männer müssen wissen dürfen, dass ihre Arbeit wesentlich ist für diese Gesellschaft, dass sie anerkannt sind. Darin liegt eine Art Schlüsselqualifikation: Wenn ich weiß, dass ich als Person in dieser Gesellschaft anerkannt bin und in dieser mit meinem Tun wirksam bin, für ihren Erhalt und Zusammenhang, dann erwerbe ich allerdings ein Selbstbewusstsein, wie es beispielsweise die Schule nicht geben kann. Kurz und gut: der Zivildienst muss deutlich symbolisch aufgewertet werden, in den entsprechenden Einführungen darf es eben nicht

bloß um die technischen Dimensionen des jeweiligen Einsatzplatzes gehen, sondern um ein Wissen darüber, in welchem Maße man soziales Kapital darstellt, auf welches diese Gesellschaft nicht verzichten will.

Ein zweiter Punkt schließt hier an, ich formuliere ihn als Anhänger des Zivildienstes: Es könnte wichtig sein, dass im Zivildienst stärker darüber nachgedacht werden muss, dass er ein Friedensdienst ist, dass er bedeutet, den Umgang mit Waffen wenigstens mit Vorsicht zu betrachten. Ich will dies sehr vorsichtig formulieren, Sie können mit Ihren Erfahrungen dagegensprechen – und ich wäre sogar dankbar, wenn Sie das tun können: Ich habe jedenfalls den Eindruck gewonnen, dass eine Tendenz zur Trivialisierung des Zivildienstes ein wenig darin gründet, dass die fundamentale Frage der Verweigerung des Kriegsdienstes in den Hintergrund tritt. Den Zivildienst als Lerndienst ausgestalten zu wollen, versucht offensichtlich, ein gleichsam ideologisches Vakuum zu füllen, das so entstanden ist. Möglicherweise ist dies ja sogar gut so, weil damit der Zivildienst sich vom Ruch des Oppositionellen, des bloß Negativen hat befreien konnte und eine Gleichrangigkeit erreichen konnte.

Aber: Wir sollten die Auseinandersetzung mit der Kriegsproblematik nicht aus den Augen verlieren. Immerhin hat sich die Bundeswehr in den letzten fünfzehn Jahren zu einer Armee entwickelt, die in kriegerischen Ereignissen mehr denn je involviert ist.<sup>4)</sup> Hier hat sich schleichend, von der Öffentlichkeit eher unbeachtet eine Veränderung ergeben, die es allerdings nötig macht, die Problematik des Dienstes mit der Waffe neu zu erörtern. Wenigstens im Zivildienst scheint mir daher nötig, das Wissen um die Bedingung des Friedens stärker zu thematisieren, um zu zeigen, dass die Entscheidung für den Zivildienst eine wichtige und wertvolle Entscheidung auch für eine bestimmte Lebensform darstellt. Das Wissen um den Frieden, um Alternativen zu kriegerischen Konfliktlösung, die Erinnerung auch an die Folgen von Kriegen braucht Subjekte, die sich auf ein Lernen einlassen, in welchem sie dieses Wissen erwerben können.

Der Zivildienst ist – zweitens – ein Lerndienst, weil er die Erfahrung zugänglich macht, dass Dinge getan werden müssen, weil sie getan werden müssen, um anderer Menschen willen, um der Dinge selbst, die gepflegt werden müssen – wie die Gedenkstätten in Doreen Cernys Untersuchung. Die Erfahrung lautet also – und sie ist gerade für diejenigen neu, welche lange die Schule absolviert haben: Das, was du tust, tust du zunächst nicht für deine Zukunft. Du tust es, weil es jetzt, hier und heute getan werden muss, weil Menschen versorgt wer-

4) Man muss hierzu noch die aktuellen Überlegungen zu einer Änderung des Grundgesetzes rechnen, mit welcher der Einsatz der Bundeswehr bei polizeilichen Aufgaben im Inland ermöglicht werden soll.

den müssen. Das bedeutet zunächst einmal, dass gelernt wird, etwas kann nicht aufgeschoben werden; wer als Zivildienstler im Fahrdienst tätig ist, weiß, dass er pünktlich sein muss. Die behinderten Kinder warten auf ihn, sind auf ihn angewiesen, er steht in ihrer Pflicht, weil sie andernfalls in Gefahr geraten. Das bedeutet aber auch: dass du diese Pflicht erfüllst, nützt deiner Zukunft nicht sonderlich; jedes Lernen in der Schule war – man darf sich da nichts vormachen – prioritär auf die nächste zu erbringende Leistungskontrolle berechnet. Nun passiert etwas anderes: Du könntest eigentlich auch unpünktlich sein. Das würde zwar die Betriebspläne durcheinander bringen, aber es wäre in mancher Hinsicht folgenlos; die Sanktionsinstrumente gegenüber Zivildienstleistern sind eigentümlich stumpf.

Wieder ist übrigens ein Unterpunkt geltend zu machen: Mit Ausnahme der gelegentlichen Hinweise auf die Träger von Zivildienstplätzen habe ich bislang niemals von jenen gesprochen, die auf Zivildienstler angewiesen sind. Die Perspektive auf den Zivildienst als Lerndienst blendet sie völlig aus, zumindest habe ich keinen Hinweis darauf gefunden, was sie eigentlich von ihren Zivildienstleistern halten. Wenn ich es recht sehe, sind diese ihnen aber außerordentlich wichtig: die Zivildienstleister leisten nicht nur die konkrete Hilfe im Alltag, die bei den professionellen sozialen und pflegerischen Diensten längst unter Kostendruck gesehen und geradezu mechanisiert worden sind. Die Zivildienstleister geben das Gefühl, dass Gesellschaft eben nicht jene ignoriert, die behindert, alt, pflegebedürftig sind. Im Gegenteil: Sie machen deutlich, dass junge Menschen konkret, zuweilen professionell unverstellt, eine Arbeit am Nächsten leisten, durch die dieser die Erfahrung macht, doch noch eine soziale Bedeutung in dieser Gesellschaft zu haben. Wir sollten uns nichts vormachen: professionelle Dienste machen ihre Adressaten zu Gegenständen einer Arbeit; sie bearbeiten Klienten. Im Zivildienst bleibt noch eine andere Komponente, eine Spur von mitmenschlicher Naivität, aber auch von sozialer Praxis, welche schlicht um ihrer selbst willen geleistet wird – eben weil Soziales getan werden soll, weil Interaktion und Kommunikation stattfinden soll, für die ansonsten kein Geld, keine Zeit mehr übrig bleibt. Man kann sagen: hier findet ebenfalls ein Lern-, genauer: ein Bildungsprozess statt, in welchem Menschen die Erfahrung machen, dass sie noch wenigstens das kurze Gespräch mit ihrem Zivildienstler wert sind. Kurz und gut: Wir sollten erst einmal alle Beteiligten zu Wort kommen lassen, ehe wir über eine inhaltliche Neukonzeption des Zivildienstes nachdenken; vielleicht leistet er doch viel mehr, als dies eine Neudefinition erreichen würde. Manchmal tauschen ja solche Neudefinitionen eine hochtrabende Semantik für eine deutliche Verschlechterung einer guten Leistung ein.

Hier allerdings zeichnet sich zugleich eine Lernmöglichkeit ab, über die wir intensiver nachdenken müssen: Der Zivildienst bietet, gewiss nicht an allen Plätzen, aber doch häufig genug, die Chance, Fallverstehen einzuüben. Weil in ihm die Arbeit mit konkreten anderen Menschen geleistet werden muss, weil zugleich die Zivildienstleister nicht von vornherein professionell ausgerichtet sind und deshalb nicht mit Routinen arbeiten, eröffnet er die Möglichkeit, Fälle in ihrer individuellen Besonderheit zu begreifen; hinzu kommt, dass der Zivildienstler, wiederum anders als der Professionelle, nicht von vornherein zielführend arbeiten muss. Er trägt dazu bei einen Alltag zu bewältigen, schafft selbst Rahmenbedingungen, kann aber so unbefangenen diejenigen gegenüber treten, denen die Hilfe und Sorge gilt. Von beiden Seiten, von Betreuten und von den Zivildienstleistern erfährt man, wie genau darin eine Möglichkeit zur – um es etwas hochtrabend zu formulieren – Begegnung entsteht. Aber dabei sollte man es nicht bewenden lassen. Die Zivildienstleister können so lernen, was es bedeutet, individuelle Lebensgeschichten zu erfahren, mit diesen umzugehen, Handlungen auch einzuleiten, die der besonderen Lebenssituation, dem individuellen Konkreten gerecht werden.

Das stellt tatsächlich eine zentrale Qualifikation dar, die wir nicht nur in allen sozialen Handlungsfeldern benötigen. Sie scheint gerade in einer hochmodernen, komplexen und brüchigen Gesellschaft in allen Bereichen unabdingbar nötig zu sein – nicht nur als Voraussetzung für Handeln in pädagogischen und sozialen Zusammenhang, sondern überall. Wenn wir nämlich nicht verstehen, wie die konkreten Fälle zustande kommen, mit welchen wir konfrontiert sind, wenn wir nicht die Vorgeschichte und die aktuelle Situation erkennen, wenn wir vor allem nicht den Anteil an Subjektivität in dieser begreifen, sind wir zu problemlösendem und sachangemessenem Handeln kaum in der Lage. Fallverstehen kann man aber nur lernen, wenn man sich zunächst von seinen eigenen Vorurteilen frei macht – dies ist im Zivildienst gegeben –, wenn man sich dann in kluger Hermeneutik auf den Fall einlässt, hinreichende Informationen hinzugewinnt, Triangulation betreibt, wie das so schön methodisch heißt. Das muss und kann man lernen. Insofern bietet sich an, dem Zivildienst Möglichkeiten zur Seite zu stellen, Fallverstehen zu reflektieren und einzuüben, als Voraussetzung allen weiteren Lernens und Arbeitens in konkreten Zusammenhängen.

Damit habe ich einen vierten Punkt schon angesprochen, mit dem ich dann doch noch einmal zu Schleiermacher zurückführen will: Der Zivildienst ist ein Lernfeld, genauer ein Bildungszusammenhang dann und nur dann, wenn er als eine unmittelbare soziale Praxis erfahren werden kann, die ihren Wert, ihre Qualität in sich hat. Das ist ein Gedanke,

der im Kern auf Aristoteles zurückgeht, von Schleiermacher aber in seiner so genannten Güterlehre aufgenommen wird – für Insider sei vermerkt, dass dies ein wenig überrascht, weil Schleiermacher ja Platon viel näher steht. Gleichwohl zeigt er mit dem Begriff der Güter auf, wie bestimmte Praktiken, das gesellige Leben, das Handeln im Staat, die Zusammenhang in der kirchlichen Gemeinde doch als Praktiken in sich selbst gelten müssen. Nur dann sind sie, das ist sein Anliegen, als Momente des ethischen Prozesses zu fassen, in welchem sozusagen die Aufgabe der Humanisierung des Humanen geleistet wird. Wir müssen also bestimmte Praxen um ihrer selbst willen gut leisten, weil wir andernfalls die Aufgabe nicht leisten, an der Menschwerdung des Menschen mitzuwirken. In der Bewältigung solcher Aufgaben bilden wir uns – aber wir müssen sie als solche in einer Weise bewältigen, dass die Praxis selbst als gut gelten kann. Das bedeutet, wir dürfen sie nicht von vornherein anderen Zwecken unterwerfen. Ein Zivildienst, der nicht als Praxis für sich gilt und insofern lehrreich ist, weil und insofern man ihn mit anderen zusammen als sozialen und kulturellen Zusammenhang verrichtet, taugt dann ganz wenig. Ein Zivildienst, der dem Diktat eines Lernens unterworfen wird, das auf Zukunftsaufgaben, auf eine ganz und gar unsichere andere Situation ausgerichtet ist, ist daher möglicherweise ethisch problematisch und funktional, als pädagogische wie übrigens auch als politische Praxis kaum tauglich.

Wieder ist ein Unterpunkt geltend zu machen. Wie, so lautet nämlich die Frage, kann ich denn eine Praxis als solche ethisch würdigen? Das geht nur, indem ich den Beteiligten ausdrücklich und formal Anerkennung ausspreche – und zwar dafür, dass sie diese Praxis getan haben. Hier scheint mir der entscheidende Punkt zu liegen, um den Zivildienst zu reformieren. Wir müssen zu Anerkennungsformen finden, in welchen sich der Zivildienst als biographisch wertvoll erweist. Einige skandinavische Länder haben eine Art von Meritenbücher eingeführt, in welche junge Menschen das eintragen und bestätigen lassen können, was sie neben aller formalen Ausbildung geleistet haben. Ehrenamtliche Tätigkeit, die Arbeit in Jugendgruppen, sportliche Aktivitäten, alles, mit dem sie zu einem gelingenden Gemeinwesen beigetragen haben – ganz unabhängig davon, ob sie etwas dabei

in formaler Hinsicht gelernt haben. Sie haben begriffen, dass sie mit ihrer Aktivität Gesellschaft machen. Das muss bestätigt, symbolisiert werden, das muss vor allem auch anerkannt sein; es muss, so die Praxis, dann auch rechtsfähig nützen, wenn man sich um einen Studienplatz, um einen Job bemüht. Wer mit seinen gesellschaftlichen Leistungen nicht berücksichtigt wird, kann im Rahmen von Antidiskriminierungsverfahren klagen – aber jede kluge Universität, jeder vernünftige Arbeitgeber wird genau solche Leistungen als entscheidend ansehen. Er würde so den Zivildienst anerkennen als eine immense Lernleistung.

Insofern plädiere ich zur Vorsicht gegenüber Versuchen, eine wichtige soziale und kulturelle Praxis, die als solche bildend wirkt, curricularen Vorstellungen zu unterwerfen. Das widerspricht den Ansprüchen der Zivildienstler selbst, das taugt nicht für eine Gesellschaft, die aus ihren strukturellen desintegrierenden Tendenzen heraus auf die Erfahrung des Sozialen angewiesen ist, es dient nicht den Adressaten, die wissen, dass sie in dieser Gesellschaft Menschen brauchen, um die eigene Menschlichkeit zu bewahren. Insofern kann ich schließen mit einem anderen pädagogischen Aphorismus Schleiermachers: »Grunderklärung«; so schreibt er ein wenig dunkel; »Erhöhung des Lebens nach menschlichem Typus. Das meiste kommt den Menschen doch immer chaotisch«. Das bedeutet nichts anderes als eine Praxis so zu gestalten und zu verwirklichen, dass sie der Steigerung von Humanität dient – und das funktioniert nur, wenn wir diese Praxis in ihrer Gesamtheit als Bildungsmöglichkeit begreifen und realisieren.

*Professor Dr. Michael Winkler ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Der hier dokumentierte Text ist die von der Redaktion leicht gekürzte Fassung seines Vortrags bei der Fachtagung »Wer dienen muss, soll lernen können – Den Zivildienst als Lerndienst weiterentwickeln«, die die Evangelische Arbeitsgemeinschaft zur Betreuung der Kriegsdienstverweigerer (EAK) gemeinsam mit der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und dem Diakonischen Werk der EKD am 9. Mai in Berlin veranstaltet hat.*

FP